

На правах рукописи

СИГАЛ НАТАЛЬЯ GERMAHOBA

**COBPEMEHHOE COCTOЯHИE
И TЕНДЕНЦИИ PАЗBИТИЯ ИHКЛЮЗИBHOГO
OБPAЗOBАHИЯ ЗА PУБЕЖОМ**

**Специальность: 13.00.01 — Общая педагогика,
история педагогики и образования**

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Казань — 2016

Работа выполнена на кафедре зарубежной лингвистики
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Научный руководитель:	Ратнер Фаина Лазаревна доктор педагогических наук, профессор
Официальные оппоненты:	Нигматов Зямиль Газизович доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Университета управления «ТИСБИ» Морова Наталья Сергеевна доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии развития и образования, директор института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
Ведущая организация:	ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва

Защита состоится «30» сентября 2016 года в 14.00 часов на заседании диссертационного совета Д212.081.02 при ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» по адресу: 420021, г. Казань, ул. Межлаука, д.1, ауд.65.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке имени Н.И. Лобачевского ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Электронная версия автореферата размещена на официальном сайте Казанского (Приволжского) федерального университета: www.kpfu.ru и на сайте ВАК www.vak.ed.gov.ru

Автореферат разослан «___» июля 2016 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук, доцент

В.П. Зелеева

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность исследования обусловлена тем, что на рубеже XX-XXI вв. государствами и правительствами большинства наиболее развитых стран мира концепция инклюзивного образования была названа одним из приоритетных направлений совершенствования мировой образовательной системы и политики, призванной способствовать эффективному продвижению антидискриминационных мер, повышению качества образования для всех детей в соответствии с широким кругом их образовательных потребностей в общеобразовательных школах, включая мигрантов, детей разного социального статуса, одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, что, в первую очередь, представляет особый интерес для данного исследования.

На протяжении многих десятилетий в фокусе многочисленных зарубежных научно-педагогических дискуссий находятся проблемы поиска эффективных стратегий практической реализации теоретических оснований инклюзии, способствующих достижению глобальной цели инклюзивного образования – созданию инклюзивного общества как подлинно гуманистического общества, фундаментальным базисом которого является инклюзивная культура. И к настоящему времени в результате продуктивного международного сотрудничества и научно-практической деятельности педагогов выработаны общие эффективные направления в реализации инклюзивного образования как важного этапа в глобальном развитии человечества.

Инклюзивное образование как научно-исследовательская и практическая проблема актуальна и для России, так как отечественное образование находится еще в самом начале этого пути. Особенно остро перед отечественной системой образования, как и за рубежом, стоит проблема реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим обращение к почти полувековому опыту зарубежных стран, его изучение и критический анализ, рассмотрение возможности его использования с учетом специфики отечественного контекста является своевременным и значимым для российской системы образования.

Число детей с ограниченными возможностями здоровья увеличивается с каждым годом как во всем мире, так и в России в целом. По данным Всемирной организации здравоохранения таких детей насчитывается более 10-12 миллионов, многие из которых до сих пор находятся в маргинализованном положении и не обучаются в общеобразовательных школах, что чрезвычайно актуализирует проблему их включения в систему общего образования.

Актуальность данной проблемы еще более усиливается тем, что уже в начале прошлого века известными отечественными учеными (Г.Я. Трошиным, В.П.Кашенко, Л.С.Выготским и др.) был остро поднят вопрос о необходимости сближения общей и специальной педагогики с целью осуществления идеи совместного обучения детей с ограниченными возможностями здо-

ровья. Однако их опыт и идеи не получили должного признания в России, и только к 90-м годам прошлого века, в период развития интеграционных процессов в образовании, наметилась тенденция к их переосмыслению и частичному использованию в экспериментальной работе.

Однако современные реалии таковы, что, несмотря на усиление государственной политики в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья и проведение целого ряда радикальных социально-педагогических мер, а также организационных мероприятий, трансформация общественного сознания в сторону принятия данной категории детей как полноправных членов общества происходит медленно под влиянием устойчивых стереотипов разделения детей по наличию или отсутствию какого-либо нарушения в их развитии и необходимости получения ими образования в рамках двух изолированных образовательных систем: системе общего и специального образования. Вместе с тем гуманистический потенциал инклюзивного образования, заложенный в самой идее инклюзии, призван способствовать не только устранению сложившихся в обществе односторонних взглядов на детей с ограниченными возможностями здоровья, но и стать ведущим механизмом в создании инклюзивного общества.

Сложившаяся ситуация в России требует безотлагательного целостного научного решения данной проблемы, использования положительного опыта зарубежных стран в разработке научно-методического сопровождения данного процесса в соответствии с реалиями российской школы, внедрения фундаментальных программ профессиональной подготовки педагогов для работы в инклюзивном классе, повышения готовности родителей к инклюзии и усиления просветительской деятельности средств массовой информации в области инклюзивного образования.

Степень разработанности проблемы. Проблеме философии инклюзивного образования посвящены работы J. Breme, M. Block, H. Brown, H. Smith, A.S. Bryk, T. Cronis, D. Ellis, R. Jackson, Huie Lan Wang, D. Hopkins, B. Schneider и др.

В трудах зарубежных авторов Т. Бут, D.Armstrong, F.Armstrong, H.M. Levin, D. Mitchel, D.L. Ryndak, A.D., A. Sander, A.D. Treherne, L.Jackson и др. исследуются проблема определения сущности понятия «инклюзивное образование».

Вопросы разработки теоретических оснований инклюзивного образования представлены в работах таких зарубежных ученых, как M. Ainscow, C. Barnes, H.Brown G.Bunch, E.J.M.Church, Chomba Wa Munyi, A.Culham, J.B.Crocket, M.Friend, C.Lusthaus, E.Lusthaus, K.Mutua, M.Nind, M.Oliver, J.York, W.Stainback, S. Staiback, D.G.Pritchard, D.Rogers, E.L.Rogers, L.Redd, A.Renzaglia, H.Smith, S.Stubbs, A.Sander, C.S.Szymanski, M. Winzer, B.A.Wright, M.L.Yell и др.

Проблемы практической реализации инклюзивного образования освещены в работах таких зарубежных педагогов, как: И.Дено, М. Рейнольдс,

M. Budoff, D. A. Cole, T. Cronis, J. Gottlieb, D. Gampel, C. Heise-Nett, A. Nevin, M. M. Robinson, J. York, C. Mackdonald, L. Meyer, T. Vandercook, R. A. Villa, J. S. Thousand и др.

Среди отечественных исследователей наибольший интерес представляют научные работы следующих ученых: С. В. Алехина, Д. З. Ахметова, Д. В. Зайцев, Е. Н. Кутепова, Н. Н. Малофеев, Н. С. Морова, З. Г. Нигматов, Ф. Л. Ратнер, Е. Р. Ярская-Смирнова, А. Ю. Юсупова, Н. Д. Шматко, Н. М. Назарова, Л. М. Шипицына и др.

В педагогических диссертациях анализируются проблемы инклюзивной компетентности будущих учителей (И. Н. Хафизуллина), организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования (Э. А. Гафари), подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования (Ю. В. Шумиловская); представлен сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России (Ю. В. Мельник), дана модель инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы (Н. А. Медова).

Сложившееся состояние проблемы определяет потребность для решения следующих объективных **противоречий между**

- объективной необходимостью реализации инклюзивного образования в общеобразовательных школах в соответствии с требованиями нормативно-правовых актов и недостатком целостного научно-теоретического осмысления проблемы инклюзии в отечественной педагогике, отсутствием комплексных педагогических технологий инклюзивного образования, программ профессиональной подготовки педагогов для инклюзивной школы и ограниченностью общественного дискурса;

- наличием успешного опыта внедрения инклюзивных идей в зарубежной школе и отсутствием целостного изучения инклюзивного образования как особого общественно-педагогического явления и критического осмысления со стороны отечественной педагогической науки.

В связи с выявленными противоречиями научная **проблема исследования** в следующем: каковы историко-теоретические предпосылки, современное состояние, тенденции развития инклюзивного образования за рубежом?

Цель исследования — определить и охарактеризовать историко-теоретические предпосылки, особенности развития, современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом.

Объект исследования — процесс становления и развития инклюзивного образования за рубежом.

Предмет исследования — этапы становления, тенденции развития и особенности реализации инклюзивного образования за рубежом.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность понятия «инклюзивное образование» в контексте зарубежных исследований и дать ему авторское определение.

2. Изучить историко-теоретические предпосылки и этапы становления и развития инклюзивного образования в зарубежных странах.

3. Выявить общие для зарубежных стран варианты реализации инклюзивного образования в практике зарубежных школ.

4. Определить тенденции развития инклюзивного образования за рубежом и возможности их использования с учетом специфики отечественной системы образования.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют концептуальные идеи зарубежных и отечественных ученых по проблемам философии, истории образования, педагогики и психологии (Л.Ю.Беленкова, С.И.Гессен, М.А.Галагузова, А.Н. Джуринский, Х.С.Замский, Я. Кыргесаар, Л.Н. Литвин, Н.Н. Малофеев, Л.Ф. Обухова, Е.Г.Осовский, Б.П.Пузанов, Ф.А. Фрадкин, Т.Ф.Яркина, М.Эйнскоу); интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (С.В. Алехина, А.Г. Асмолов, Д.З. Ахметова, Г. Банч, Л.С.Выготский, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Н.А.Каргапольцева, В.П.Кащенко, С.Н.Крюков, Э.И. Леонгард, Н.С. Морозова, Н.М.. Назарова, З.Г. Нигматов, М.С. Певзнер, Ф.Л.Ратнер, Г.Я. Трошин, У.В. Ульенкова, Т.Хелльбрюгге, Н.Д. Шматко, Л.М.Шипицина, А.Ю.Юсупова, Е.Р. Ярская-Смирнова); социализации личности (П. Бурдые, Э. Дюргейм, Д.В. Зайцев); гуманистической педагогики (Ш.А. Амонашвили, Р.А.Валеева, Е.А. Ямбург).

Для решения поставленных задач использовалась совокупность следующих **методов исследования**: изучение и сравнительно-сопоставительный анализ зарубежных и отечественных психолого-педагогических, исторических, литературных источников; видеоматериалов и интернет-сайтов; анализ, систематизация и обобщение теоретического и эмпирического научного материала по проблеме инклюзивного образования на русском и иностранных (английский, немецкий) языках; беседы-интервью с зарубежными и российскими учеными и педагогами; собеседования с родителями; анкетирование с педагогами; которое позволило установить особенности, динамику и противоречия в развитии инклюзивного образования в России и за рубежом.

Исследование выполнялось в три этапа:

Первый этап (2012-2014 гг.) был направлен на определение и осмысление темы исследования, определение ее актуальности, изучение и анализ философской, социологической, психолого-педагогической, научно-методической зарубежных и отечественных источников по проблемам инклюзивного образования. Это позволило выявить и определить основные направления исследования. Были сформулированы цель, задачи, объект и предмет исследования.

На втором этапе (2014-2015 гг.) осуществлялись изучение и анализ сущности и содержания понятия «инклюзивное образование» в контексте зарубежных и отечественных исследований и было выведено авторское рабочее

определение, исследовались и выявлялись историко-теоретических предпосылки, этапы становления и развития инклюзивного образования за рубежом и общие для зарубежных стран варианты его внедрения.

На третьем этапе (2015-2016 гг.) были изучены и выделены общие для зарубежных стран тенденции развития инклюзивного образования, проанализирован и изучен процесс введения инклюзии в России и определены возможности использования положительного зарубежного опыта в отечественной школе. Были систематизированы и обобщены результаты исследования, подведены итоги, оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования заключается в том, что на основе системного анализа зарубежных источников определены и охарактеризованы современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования в странах, где теоретический и практический опыт реализации идеи инклюзии имеет максимально развитые формы (Германия, Великобритания, Дания, Италия, Швеция и Соединенные Штаты Америки) и оказывает позитивное влияние на совершенствование образовательных систем в других странах мира.

В процессе историографического анализа зарубежной и отечественной научной литературы по проблеме инклюзивного образования изучены, проанализированы и выделены основные этапы становления и развития инклюзивного образования за рубежом: 1) до середины XVIII в. — полное отрицание права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование (социальная и педагогическая сегрегация); 2) середина XVIII — начало XX вв. — зарождение идеи инклюзивного образования и первые избирательные попытки его реализации; 3) 40-е гг. XX -90-е гг. XX в. — период экспериментального поиска в области инклюзивного образования; 4) с 1994 г. XX в. по настоящее время — официальное утверждение инклюзивного образования и его активное развитие во многих странах мира.

Проанализированы и изучены педагогические взгляды зарубежных ученых на определение сущности и содержания понятия «инклюзивное образование», анализ и систематизация которых позволила дать авторское определение данного понятия в контексте единения аксиологического, культурологического и процессного подходов. «Инклюзивное образование — это многомерное педагогическое явление, фундаментальной основой которого является признание уникальности, ценности и многообразия всех детей и исключение любых форм их дискриминации, призванное обеспечить продуктивное включение и участие каждого ребенка в системе общего образования, способствующее его дальнейшей полноценной социализации».

Выявлены и обоснованы общие для зарубежных стран варианты реализации инклюзивного образования, эффективность внедрения которых в многолетней практике зарубежных школ определяется их позитивным воздействием на каждого участника образовательного процесса и достижением ими стабильного прогресса.

Определены возможность и целесообразность использования положительного опыта зарубежных стран в реализации инклюзивного образования в российской школе, заключающаяся в необходимости усиления внимания к принятию следующих мер: проведение просветительской работы в обществе в целом и с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников в особенности о сущности и роли инклюзивного образования с целью формирования позитивного отношения и осознания его ценности в совершенствовании российского общества; организация непрерывного повышения квалификации педагогов для работы в инклюзивной школе; создание условий для активного вовлечения родителей в данный процесс; внедрение процедур ранней диагностики детей, проведению превентивных мер и создание специальных инклюзивных программ с целью глубокого изучения особенностей развития каждого ребенка и выстраивания индивидуальных траекторий его обучения и воспитания в инклюзивной школе; расширение диапазона междисциплинарного сотрудничества между всеми участниками инклюзии с целью формирования у них инклюзивной культуры и создания инклюзивного общества.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- на основе системного анализа зарубежных источников изучены историко-педагогические предпосылки и основные этапы становления и развития инклюзивного образования за рубежом, что существенно обогащает педагогику фактологическим и аналитическим материалом;
- выявленные и описанные общие варианты внедрения инклюзивного образования в зарубежных странах могут способствовать развитию научно-методической базы введения инклюзивного образования в отечественной школе;
- выделенные современные тенденции развитию инклюзивного образования в зарубежных странах могут обеспечить возможность своевременного прогнозирования и предупреждения возможных проблем и противоречий в процессе осуществления инклюзивного образования в России, содействовать развитию гуманизации и демократизации российской школы;
- введенный в научный оборот широкий круг оригинальной научной литературы на иностранном (английском, немецком) языке является значимым для расширения исследовательской базы проблем гуманистического образования в мире.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования выявленных теоретических положений для повышения успешности введения инклюзивного образования в России: внедрения многолетнего положительного опыта зарубежных стран в образовательный процесс в российской школе в области менеджмента (например, активного участия администрации и методических объединений) в практику профессиональной деятельности педагогов общего образования, в проведение просветительской работы с родителями детей с ограниченными возможностями

здоровья и их здоровых сверстников. Результаты исследования могут содействовать обновлению содержания образовательных программ по курсу педагогики, повышению эффективности системы постдипломного образования педагогических кадров. Они могут быть полезными при разработке спецкурсов, научно-методического обеспечения по зарубежной педагогике и проведении дальнейших научных исследований по данной проблематике.

Достоверность и обоснованность результатов диссертации обеспечивается широким кругом методов исследования, адекватных предмету, целям и задачам историко-педагогического исследования; изучением и обобщением широкого круга зарубежных научно-педагогических источников, законодательных материалов, практических пособий для педагогов, руководств для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, видеоресурсов на языке оригинала.

Апробация и внедрение результатов исследования. Материалы и результаты диссертации были доложены и обсуждались на заседаниях педагогических советов, методических объединений, родительских собраниях в общеобразовательных школах г. Казани, в курсе лекций в рамках программ повышения квалификации учителей иностранного языка в Приволжском межрегиональном центре повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Казанского (Приволжского) федерального университета, нашли отражение в научных статьях следующих уровней: всероссийском с международным участием: «Идеи инклюзивной педагогики в свете современных требований к дошкольному, школьному и профессиональному образованию» (Казань, 2013); международном: «Problems of modern philology, pedagogic and psychology» (Лондон, 2012), «Иностранные языки в современном мире: актуальные проблемы обучения языкам для профессиональных и специальных целей» (Казань, 2013), «Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования» (Казань, 2014), «Современные концепции и технологии гарантированного качества высшего образования» (Казань, 2014), «Вопросы педагогики и психологии: теория и практика» (Киров, 2014г.), «Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования» (Самара, 2015), «Иностранные языки в современном мире: состояние и тенденции развития системы оценивания в образовании» (Казань, 2015).

Личное участие автора в исследовании заключается в самостоятельном проведении исследования; в формулировании основных положений исследования, актуализирующих его значимость и новизну; анализе, обобщении и систематизации ведущих теоретических и практических подходов к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья за рубежом; в сопоставлении педагогических взглядов зарубежных ученых на проблему определения сущности и содержания понятия «инклюзивное образование» и репрезентации его авторского определения на основе аксиологического, культурологического и процессного подходов;

в самостоятельном выделении общих вариантов реализации инклюзивного образования во многих странах мира, представляющих актуальность для отечественной школы; в участии в международном симпозиуме «Социализация, социальная интеграция и инклюзия» (Мюнхен, 2013 г.); в представлении докладов о результатах исследования на научных конференциях различного уровня; в проведении лекционных занятий по данной научной проблеме для учителей Республики Татарстан в рамках программ повышения квалификации и их анкетировании; сотрудничестве с руководителями и методическими объединениями общеобразовательных школ г.Казани (СОШ №9,167,175).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Сущностно-содержательная характеристика понятия «инклюзивное образование» в контексте зарубежных исследований и его авторское определение.

В настоящее время в зарубежной педагогике не существует общепринятого единого определения понятия «инклюзивное образование» и наблюдается множественность подходов к его интерпретации: от широкого понимания инклюзии в контексте философии (философская категория, основополагающим стержнем которой является признание ценности и уникальности каждого ребенка без исключения) до узкого смысла в рамках единой образовательной среды, в условиях которой осуществляется интеракция между детьми с ограниченными возможностями здоровья, их здоровыми сверстниками и педагогами.

На основе анализа и изучения зарубежной литературы предлагается авторское определение понятия «инклюзивное образование»: «Инклюзивное образование – это многомерное педагогическое явление, фундаментальной основой которого является признание уникальности, ценности и многообразия всех детей и исключение любых форм их дискриминации, призванное обеспечить продуктивное включение и участие каждого ребенка в системе общего образования, способствующее его дальнейшей полноценной социализации».

2. Генезис и этапы развития инклюзивного образования.

Историко-теоретическими предпосылками становления и развития инклюзивного образования во многих странах мира являются радикальные перемены в социокультурной, политической и экономической сферах жизнедеятельности общества, обусловившие постепенную смену в идеологии общества по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья (от полного отрицания из права на жизнь в обществе, изоляцию и сегрегацию до инклюзии). В становлении и развитии инклюзивного образования за рубежом выделены следующие этапы:

1) до середины XVIII в. – полное отрицание права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование (социальная и педагогическая изоляция и сегрегация);

2) середина XVIII — начало XX вв. — зарождение идеи инклюзивного образования и первые избирательные попытки его реализации. Данный период является точкой отсчета в трансформации отношения общества к детям с ограниченными возможностями здоровья и характеризуется проведением новой государственной политики, направленной на обеспечение возможности обучения данных детей в массовой школе;

3) 40-е гг. XX — 90-е гг. XX вв. — период экспериментального поиска в области инклюзивного образования, характеризующийся усилением интеграционных процессов в образовании, весомый вклад в продвижении которых вносят родители детей с ограниченными возможностями здоровья, представители общественных организаций и прогрессивно мыслящие зарубежные педагоги. Проблемы детей данной категории решаются на государственном уровне, особенно вопросы о возможности получения ими образования в общеобразовательных школах, что в некоторых странах (Англия, Уэльс, Шотландия) было регламентировано законом «Об образовании».

4) с 1994 г. XX в. по настоящее время — официальное утверждение инклюзивного образования, обусловленное принятием большинством стран мира Саламанкской декларации (1994 г.) и введением данного понятия в педагогическую терминосистему, способствующего совершенствованию национальных систем образования в аспекте сближения двух традиционно полярных систем (специального и общего образования) в инклюзивном образовании.

3. Общие для зарубежных стран варианты внедрения инклюзивного образования.

В поиске эффективных решений проблем реализации инклюзивного образования и его управлением в соответствии с принятым курсом модернизации мировой и национальной систем образования в практике зарубежных школ целого ряда стран успешно внедряются следующие общие варианты: 1) административные (децентрализация, осуществление непрерывного внутреннего и внешнего сотрудничества, повышение потенциала оказания внешней помощи и поддержки детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям); 2) учебно-методические (использование личностно-ориентированных персонализированных технологий, внедрение Модели «Профессиональное сотрудничество»; реализация комплекса форм взаимодействия между педагогами специального и общего образования (консультационная, командная, параллельное обучение, кооперативное обучение); разработка индивидуального плана обучения и воспитания для каждого ребенка в рамках интеграции урочной и внеурочной деятельности); 3) превентивные (интенсивная превентивная медико-психолого-педагогическая профилактики осуществления инклюзии); 4) организационно-управленческие (проведение ряда изменений и модификаций в социально-педагогической среде школы; проектирование перспективного плана развития инклюзивной школы; организация эффективной системы менеджмента качества ин-

клюдзивного образования на внешнем (федеральным и местные органы образования) и внутришкольном уровнях); 5) профессионально-педагогические (проведение непрерывного и систематического повышения квалификации педагогов и уровня педагогической культуры родителей).

4. Современные тенденции развития инклюдзивного образования за рубежом.

- усиление международного сотрудничества между странами и имплементация международных инициатив в национальную законодательную базу: национальные государственные программы, направленные на целенаправленное продвижение антидискриминационной политики и создание инклюдзивных школ;

- повышение социальной и педагогической значимости инклюдзии и расширение границ взаимодействия участников инклюдзивного образования в системе «семья-школа-сообщество-общество», основанные на повышении качества партнерских отношениях в рамках междисциплинарного сотрудничества;

- укрепление позитивного и ценностного отношения к многообразию потребностей детей в инклюдзивном классе, особенно детей с ограниченными возможностями здоровья, и изменение процедур диагностики и оценивания их образовательных потребностей, базирующихся на тесном междисциплинарном сотрудничестве, особенно с родителями данных детей;

- осознание необходимости проектирования индивидуальных траекторий обучения и воспитания детей и повышение качества инклюдзивного образования посредством усиления внимания к периоду раннего обучения ребенка и проведению превентивных мер;

- модернизация образовательных программ профессиональной подготовки педагогов и повышения квалификации педагогического коллектива школ, включая руководителей и вспомогательный персонал школ с целью создания инклюдзивной культуры.

Структура диссертации. Исследование состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (315 источников, из них 217 на иностранном (английском, немецком) языке и 4 приложений).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении представлено обоснование актуальности темы исследования, определены объект, предмет, цели, задачи; методологические основания, методы; описаны этапы проведения исследования; раскрыты его научная новизна, теоретическая и практическая значимость; сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Историко-теоретические основы развития инклюдзивного образования за рубежом» проанализированы сущность и содержание понятия «инклюдзивное образование» в контексте зарубежных исследований;

исследованы и выявлены историко-теоретические предпосылки, генезис и этапы развития инклюзивного образования в зарубежных странах.

В результате проведенного изучения и анализа эволюционных процессов, происходивших в обществе по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья и их образованию, генезиса и развития инклюзивного образования в зарубежных странах, было выделено несколько этапов.

Первый этап (до середины XVIII в.) характеризуется социальной и педагогической изоляцией детей с ограниченными возможностями здоровья, что нашло свое отражение в полном отрицании права данных детей на образование и отсутствии медицинской и социокультурной их поддержки. Однако в данный период представлены фрагментарные сведения о зачатках гуманного отношения к данным детям.

На втором этапе (середина XVIII — начало XX вв.) прослеживаются изменение и расширение государственной политики в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья, формируется научно-методологическая основа для их включения в массовые школы и наблюдаются первые избирательные попытки совместного обучения, направленные в целом на формирование у них детей социальных компетенций. Принятие в ряде зарубежных стран закона «О всеобщем начальном образовании» явилось значимым шагом в зарождении интеграционных процессов в образовании, свидетельством чему служат, например, открытие первого интегративного учреждения в Германии (1841 г.), организация специальных классов в массовых школах для обучения детей с разными видами нарушений в психофизическом развитии в Англии, Австрии, Германии, США, Франции, Швейцарии и других странах. В то же время изменения, происходившие в обществе в целом, и, в частности, в системе образования в большей степени положили начало организации специальных образовательных учреждений, выделению специальной педагогики в отдельную область научного знания, ориентированного на изучение потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, что одновременно способствовало их социальной и образовательной сегрегации.

Третий этап (40-е гг. XX в. — 90-е гг. XX в.) — это время кардинальной трансформации идеологии зарубежного общества по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, принятия значимых правовых основ инклюзивного образования. Зарубежными учеными разрабатываются и внедряются инновационные экспериментальные концепции, явившиеся революционной альтернативой представлением, лежавшим в основе «медицинской модели» и способствовавшие продвижению идеи инклюзии в общество (Концепции нормализации (Н.Бенк-Миккельсон, Б.Нирье, Дания), валоризации социальной роли (В.Вольфенсбергер, США), совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (Т.Хелльбрюгге, Германия), Модель «Услуг» (М. Рейнольдс, США), Модель «Каскад» (И.Дено, США) и др.

Принципиально важными достижениями зарубежных ученых является то, что в этот период актуализируются вопросы обеспечения комплексного сопровождения детей данной категории в общеобразовательных школах: реализация дифференцированного подхода и методов диагностики к выявлению детей с «особыми образовательными потребностями»; оказание психолого-педагогической и медицинской помощи и поддержки на основе классификации и групп различий; организация работы с родителями и педагогами; усиление индивидуализации в обучении. Вопросы инклюзии становятся общим предметным полем для широких междисциплинарных научных дискуссий. В этой связи особо следует отметить научно-педагогическую деятельность немецкого ученого Т. Хелльбрюгге, который на базе идей Монтессори-педагогики здорового ребенка и менее известной в мире Монтессори-педагогики для детей с ограниченными возможностями здоровья разработал целостную концепцию интеграционной педагогики и реабилитации и успешно реализовал ее в Мюнхенском детском центре. Важной позицией ученого в разработке данной концепции явилась реализация перманентного междисциплинарного сотрудничества между педагогами, психологами и педиатрами, основанного на принципе социального развития.

Развитие инклюзивного образования за рубежом осуществляется при значительной активной роли родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и представителей общественных организаций и протекает в условиях существенных проблем, обусловленных следующими сдерживающими факторами: недостаточной разработанностью научно-методологической базы; отсутствием у педагогов общего образования необходимых теоретических знаний и практического опыта; доминированием авторитета медицинской науки и прочного утверждения медицинского подхода к обучению таких детей в системе сегрегационных образовательных учреждений.

Проведенный анализ зарубежных источников показал, что отсутствие широкого взгляда на инклюзию обусловило возникновение таких понятий, как «наименее ограничительная среда» («least restrictive environment»), «обучение в общем потоке» («mainstreaming») и снижение роли педагогов общего образования в учебно-воспитательном процессе в связи с отсутствием у них специальных знаний при одновременном усилении значимости специального педагога и организации в общеобразовательных школах вспомогательных классов («pull-out»), ресурсных комнат («resource room») и специальных классов.

Важная роль в утверждении идеи инклюзивного образования должна быть отведена М. Уилл (США) и М. Уорнок (Великобритания). М. Уилл подвергла жесткой критике систему вспомогательных классов («pull-out») и выступила с настоятельной инициативой по слиянию систем специального и общего образования и по разработке альтернативных моделей педа-

гогического сопровождения детей и их семей в общеобразовательной школе. Результаты педагогических исследований М. Уорнок, направленные на изучение проблем детей, испытывающих трудности в усвоении учебного материала, способствовали введению термина «особые образовательные потребности» и привели к пониманию важности изучения исходных характеристик ребенка в тесной взаимосвязи с результатами педагогической деятельности.

На четвертом этапе (с 1994 г. XX в. по настоящее время) происходит совершенствованию национальных систем образования в аспекте сближения систем специального и общего образования и развитие инклюзивных школ как «школ для всех детей», обусловленных официальным принятием идеи инклюзивного образования Саламанкской декларацией (1994г.), которая получила свое развитие в качестве инновационной образовательной парадигмы в большинстве стран мира («Дакарская рамочная концепция действий» (Dakar framework for action) и «Цели тысячелетия в развитии образования» (Millennium Development Goals on Education).

Проведенный историографический анализ показал, что процесс постепенного перехода зарубежных стран к реализации инклюзивного образования обусловлен изменениями в идеологии общества по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, усилением внимания к вопросам их образования, принятием значимых правовых основ и уровнем развития общества.

Понятие «инклюзивное образование» рассматривается в зарубежной литературе с различных позиций: как философская категория, фундаментальной основой которой является признание обществом и школой уникальности и ценности каждого ребенка независимо от их индивидуальных различий (A. Renzaglia); как полноценное и адекватное взаимодействие между учащимися с ограниченными возможностями здоровья и их сверстниками, а также учителями в процессе обучения и во внеурочной деятельности в общеобразовательной школе (D.L.Voltz); как процесс и практика совместного обучения в общеобразовательных школах, расположенных рядом с местом проживания, с предоставлением необходимой поддержки (R.Arends, C.A. Kochar, L.L.West, J.M. Taymans, Y.R.Shemesh); как единая естественная образовательная среда, в условиях которой все дети обучаются по одной образовательной программе, необходимая помощь и поддержка оказывается детям с ограниченными возможностями здоровья непосредственно в общем классе, все дети признаются уникальными и принимают друг друга, планирование и реализация образовательных стратегий осуществляется командой педагогов (D.L.Ryndak, L.Jackson, F.Bilingsley); как неотъемлемый компонент современной образовательной парадигмы, имеющий свою миссию, философию, ценности, методы и мероприятия, который понимается в качестве системообразующего стержня внутришкольной организации, ее целей, системы установок и повседневных мероприятий (H. Levin); как

оптимизированная и широко развитая интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные школы, в процессе которой различия не рассматриваются больше как барьер, а являются отправной точкой и целью всей педагогической деятельности (А. Сандер); «инклюзия» и «интеграция» являются двумя фазами одного процесса, в котором особые образовательные потребности становятся фундаментом, на котором строится вся педагогика (Т.Бут).

Критический анализ позволил выявить нередкое смешивание понятий «интеграция» и «инклюзия» и привел к выводу о том, что инклюзивное образование является следующей ступенью в совершенствовании интеграционных процессов и подразумевает включение в учебно-воспитательный процесс всех детей без исключения. Обобщение наиболее значимых характеристик инклюзивного образования позволяет дать авторское определение понятия «инклюзивное образования» в контексте аксиологического, культурологического и процессного подходов. «Инклюзивное образование — это многомерное педагогическое явление, фундаментальной основой которого является признание уникальности, ценности и многообразия всех детей и исключение любых форм их дискриминации, призванное обеспечить продуктивное включение и участие каждого ребенка в системе общего образования, способствующее его дальнейшей полноценной социализации».

Во второй главе «Состояние инклюзивного образования в зарубежных странах» представлены общие варианты и механизмы практического осуществления теоретических оснований идеи инклюзии в общеобразовательных школах в странах Европы, Соединенных Штатах Америки, Канаде, Австралии, Новой Зеландии, Японии, Южной Африки.

В ходе исследования было выявлено, что несмотря на разницу в выборе пути реализации инклюзивного образования усиление открытого диалога и сотрудничества между странами способствует формированию и развитию общего видения на решение данной проблемы, заключающегося в целенаправленном внедрении следующих эффективных вариантов инклюзивного образования, которые условно можно разделить на пять групп: 1) административные, 2) учебно-методические, 3) превентивные, 4) организационно-управленческие, 5) профессионально-педагогические. В число административных вариантов входит проведение децентрализации как усиление открытого диалога между участниками инклюзивного образования и разделения ими общей ответственности за его результаты; осуществление непрерывного внутреннего между педагогами, родителями, детьми, командой междисциплинарных специалистов и внешнего сотрудничества между школами, общественными организациями, социальными институтами, местными органами образования и повышение потенциала оказания внешней помощи и поддержки детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям. Ко второй группе относится использование педагогических технологий, способствующих усилению индивидуализации и дифференци-

ации учебно-воспитательного процесса: внедрение вариативных программ вовлечения детей с ограниченными возможностями здоровья в совместную работу со сверстниками («Обучение вместе и индивидуально», «Команды-игры-турниры», «Групповые исследования», «Конструктивный спор», «Учебные достижения в команде», «Комплексные программы», «Командное ускорение», «Обучение в сотрудничестве», «Проект экстернатных школ», «Разновозрастное обучение», «Согласованные инструкции и вмешательства», «Обратные роли», «Взаимное обучение» и др.), разработка индивидуального плана обучения и воспитания для каждого ребенка с обязательным участием родителей и внедрение моделей педагогического взаимодействия (Модели «Профессиональное сотрудничество», «Консультационная», «Командная», «Параллельное обучение», «Кооперативное обучение»), что позволяет снизить риски эксклюзии и способствует расширению диапазона участников инклюзивного образования и повышению качества сотрудничества между ними. Ведущим компонентом третьей группы является проведение ранней и интенсивной медико-психолого-педагогической диагностики с обязательным привлечением родителей с целью глубокого и детального познания личности ребенка. В четвертую группу входит непрерывное повышение квалификации педагогов и педагогической культуры родителей, что призвано обеспечить снятие конфликтных ситуаций в педагогическом процессе. Пятая группа включает в себя проведение соответствующих модификаций, которые должны быть в первую очередь направлены на создание комплекса условий, способствующих согласованности в разработке приоритетных направлений в модернизации социально-педагогической среды школы при проектировании перспективного плана инклюзивной школы, что является одним из показателей эффективности реализации внутреннего и внешнего сотрудничества между всеми участниками инклюзивного образования на разных уровнях его функционирования.

В ходе анализа был сделан вывод о том, что инклюзивная культура является показателем уровня общей культуры школы, способствует созданию инклюзивного сообщества, принимающего и разделяющего ценности друг друга, и проведению единой инклюзивной политики, что обеспечивает возможность успешного совместного проектирования перспективного плана развития инклюзивной школы и требует организации системы внутреннего и внешнего управления инклюзивным образованием. Основой такого сообщества является широкое и согласованное профессиональное сотрудничество между всеми участниками данного процесса, направленное на стимулирование развития каждого ребенка и его достижений. В зарубежных исследованиях инклюзивная культура рассматривается с различных точек зрения: философской (M. Nind, J. Wearmouth); аксиологической (N.J. Zollers, A.K. Ramanathan, J. Corbett); психологической (A.S. Bryk, B. Schneider, J. McLeskey); педагогической (T. Boot, M. Ainscow, K. Black-Hawkins). Таким образом, инклюзивная культура является фундаментом для

создания высококачественной внутришкольной модели управления инклюзивным образованием.

Ключевую роль в разрешении многих конфликтов и противоречий в реализации инклюзивного образования играет директор школы, выступающий активным сторонником и участником данного процесса, ведущей задачей которого является создание инклюзивной культуры школы. Важным этапом в формировании инклюзивной культуры школы является начальный период, в процессе которого основополагающая функция директора школы заключается в проведении системы принципов (принцип принятия идеи инклюзивного образования, принцип расширения и взаимообогащения отношений, принцип доступности, принцип рефлексии, принцип открытого профессионального сотрудничества, принцип интенциональности), способствующих созданию сплоченного педагогического коллектива, максимально мотивированного на профессионально-педагогическую деятельность в условиях широкого междисциплинарного сотрудничества. Создание инклюзивной культуры способствует эффективной реализации всех выявленных общих вариантов инклюзивного образования.

Обобщение и систематизации опыта зарубежных школ в реализации инклюзивного образования позволили выделить основные типы инклюзивных школ на основе организации педагогического взаимодействия между всеми участниками данного процесса, способствующего эффективному включению детей с ограниченными возможностями здоровья в социум школ, их участию в нем и созданию инклюзивного сообщества. В результате исследования были выделены три типа инклюзивных школ: школы, в которых включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные классы осуществляется на базе широкого и систематического педагогического взаимодействия в рамках реализации моделей «Профессиональное сотрудничество» и «Кооперативное обучение» (Австрия, Великобритания, Германия, Италия, США, Канада и др.); школы, осуществляющие включение детей с ограниченными возможностями здоровья на основе временного педагогического взаимодействия в рамках консультационной, командной моделей и модели параллельного обучения (Люксембург, Швеция, Греция, Бельгия и др.); школы, нацеленные на социальную интеграцию данных детей в рамках специальных классов при фрагментарном педагогическом взаимодействии и ведущей роли педагога специального образования (Дания, Греция, Бельгия и др.). Следует отметить, что типы школ могут варьироваться в рамках одной и той же страны. В ходе исследования было выявлено, что в настоящее время нет единой универсальной модели инклюзивной школы. На основе обобщения и систематизации зарубежных источников и видеоматериалов были выделены ведущие характеристики инклюзивной школы: особая атмосфера домашней обстановки и комфорта; точно разработанная система идентификации особых образовательных потребностей каждого ребенка; гармоничное и эффективное сотрудничество педагогов специаль-

ного и общего образования; наличие внутренней системы управления инклюзивным образованием; эффективное внешнее сотрудничество; использование дифференцированных учебных материалов и форм работы детей; высокопрофессиональная команда педагогов и их помощников.

Особо представляется важным отметить, что атмосфера инклюзивной школы создается не только материально-техническим обеспечением, но в большей степени позитивным настроем всего штата школы и его готовности поддержать каждого ребенка; диагностика особых образовательных потребностей осуществляется с целью распознавания широкого спектра многообразия всех детей для создания адекватных условий для развития детей; широкое междисциплинарное сотрудничество осуществляется командой специалистов во главе с директором школы; а также организуется продуктивный обмен опытом между школами в области инклюзивного образования.

В третьей главе «Тенденции развития инклюзивного образования за рубежом» анализируются ведущие направления в развитии инклюзивного образования на современном этапе и прогнозируются возможности использования опыта зарубежных стран в отечественной школе.

В результате анализа были выявлены пять ведущих тенденций в развитии инклюзивного образования за рубежом. Первая тенденция отражает увеличение количества стран, взявших на себя новые обязательства в области инклюзивного образования и инициирование ими масштабных проектов, ориентированных на проведение инклюзии в общество посредством реформирования всей образовательной системы. Вторая тенденция выражена в стремлении зарубежных стран к преодолению устойчивого негативного отношения родителей к инклюзии, что находит свое решение в реализации партнерских программ с целью оказания помощи и поддержки семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Третья тенденция позволяет утверждать, что, с точки зрения зарубежных ученых, широкий круг разнообразных потребностей детей должен рассматриваться с позиции их педагогической ценности, способствующей выбору оптимальных мер поддержки и помощи ребенку, его индивидуальному прогрессу и повышению уровня профессиональной компетентности педагога. Четвертая тенденция раскрывает все более усиливающееся осознание необходимости проектирования индивидуальных траекторий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, направленных на достижение ими прогресса в широком не ограниченном рамками академических достижений контексте. Повышение качества инклюзивного образования определяется тем, насколько продуктивно будет осуществлен период раннего обучения и проведены необходимые превентивные меры. В рамках пятой тенденции речь идет о том, что модернизация образовательных программ должна отражать специфику работы в инклюзивном классе, быть максимально практико-ориентированной и способствовать формированию готовности всего кол-

лектива школы к межпрофессиональному сотрудничеству и непрерывной рефлексии.

Исследование проблемы внедрения и развития инклюзивного образования в России показало, что к настоящему времени в нашей стране создана необходимая регламентирующая и фундаментальная теоретико-методологическая база для интеграции идеи инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в систему общего образования. Однако отмечается противоречивая ситуация, связанная с интерпретацией сущности понятия «инклюзивное образование», сужением рамок его значимости только социальным аспектом, что, с одной стороны, базируясь на результатах проведенного исследования, можно рассматривать как естественный начальный этап развития процесса, с другой стороны, данная позиция обуславливает доминирование, так называемого, «средового подхода» к его организации в общеобразовательных школах, характерного и для зарубежных стран. Свидетельством этому являются многочисленные отчеты общеобразовательных школ о реализации в них инклюзивного образования. Отсутствие достаточной просветительской работы, слабый уровень информированности педагогов и родителей о специфике инклюзивного образования являются сильными барьерами на пути его введения. Например, результаты проведенного нами анкетирования 250 учителей Республики Татарстан показали, что 40% респондентов относятся к инклюзивному образованию положительно, 24% считают, что их школа готова к его реализации, 100 % считают сотрудничество с родителями важным, 82% полагают, что инклюзивное образование может снизить качество образовательного процесса, 78% учителей не готовы к осуществлению инклюзивного образования и широкому междисциплинарному сотрудничеству. В то же время на территории Российской Федерации разрабатываются программы профессиональной подготовки и переподготовки в области инклюзивного образования, непрерывно ведутся научные исследования и проводится активная научно-экспериментальная работа.

Обобщение и систематизация позитивного опыта зарубежных стран и изучение проблемы реализации инклюзивного образования в российском контексте позволяют сделать вывод о том, что в отечественной школе и обществе в целом необходимо усилить просветительскую работу с родителями и их вовлечение в данный процесс, создать необходимые условия для проведения ранней медико-психолого-педагогической диагностики детей, организации широкого междисциплинарного сотрудничества и непрерывного повышения квалификации педагогов. Представленные возможности призваны обеспечить усиление гуманистического подхода к детям с ограниченными возможностями здоровья, осознание социальной и педагогической ценности инклюзии для российского общества, повышение качества инклюзивного образования, формирование инклюзивной культуры и создание инклюзивного общества.

В заключении обобщены и изложены основные теоретические положения и выводы проведенного исследования. В диссертации установлены генезис и развитие инклюзивного образования за рубежом, определены историко-теоретические предпосылки его становления и развития. Анализ педагогических воззрений зарубежных ученых на сущность и содержание понятия «инклюзивное образование» позволил определить множественность подходов к его интерпретации и доминирование идеи социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общую образовательную среду на начальном этапе введения данного процесса, тогда как осознание педагогической ценности подлинной инклюзии, наблюдаемое на современном этапе, призвано обеспечить возможность создания инклюзивного общества с высоким уровнем инклюзивной культуры.

Изучение опыта реализации инклюзивного образования в зарубежных странах выявило, что повышение качества и расширение рамок педагогического взаимодействия между всеми его участниками способствуют усилению индивидуализации учебно-воспитательного процесса; созданию доброжелательного климата во внутришкольной среде; установлению партнерства, равенства и доверия; принятию и разделению ответственности за его результаты; использованию дифференцированных и личностно-ориентированных технологий обучения в соответствии с многообразием потребностей детей, создающих условия для их самоактуализации и самоопределения.

В ходе исследования было определено, что в настоящее время в зарубежных странах наметились общие векторы в решении практических вопросов инклюзивного образования, направленные на повышение качества процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные школы и улучшение их образовательных результатов.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с изучением и внедрением эффективных моделей реализации инклюзивного образования за рубежом в практику как, в частности, РТ, так и России в целом.

Основные положения диссертации отражены в публикациях
Статьи в изданиях, включенных в перечень ведущих
научных журналов ВАК РФ

1. Сигал, Н.Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт / Н.Г. Сигал, Ф.Л. Ратнер // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. — 2012. — №12 (26): в 3-х ч. Ч. II. — С.162-167 (0, 4 п.л./ 0,3 п.л.).

2. Сигал, Н.Г. Концепция инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в зарубежной педагогике / Н.Г.Сигал // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2013. — №3. — С. 133-143 (0,7 п.л.).

3. Сигал, Н.Г. Реализация инклюзивного образования за рубежом / Н.Г. Сигал // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2013. — №12. — С.97-103 (0,4 п.л.).

4. Сигал, Н.Г. Современные тенденции развития инклюзивного образования за рубежом / Н.Г.Сигал // В мире научных открытий. — 2015. — №5.3 (65). — С. 1039 — 1051 (0,8 п.л.).

5. Сигал, Н.Г. Работа с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья: отечественный и зарубежный опыт [Электронный ресурс] / Н.Г. Сигал, Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова // Современные исследования социальных проблем. — 2015. — №5. — С.624-633. — Режим доступа: <http://www.sisp.nkras.ru/> (0, 6 п.л./ 0,3 п.л.).

Статьи в сборниках научных трудов

6. Сигал, Н.Г. Теоретические аспекты инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями / Н.Г.Сигал // Problems of modern philology, pedagogics and psychology Materials digest of the XXV International Scientific and Practical Conference and the II stage of Research Analytics Championship in pedagogical sciences, psychological sciences and the I stage of the Research Analytics philological sciences, London, May 16-May 21, 2012. — London: IASHE, 2012. — С.44-45 (0, 1 п.л.).

7. Сигал, Н.Г. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: зарубежный опыт / Н.Г. Сигал // Идеи инклюзивной педагогики в свете современных требований к дошкольному, школьному и профессиональному образованию: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Казань-Зеленодольск, 20 февраля 2013 г. — Казань: Познание, 2013. — С.296—301 (0,4 п.л.).

8. Сигал, Н.Г. Обучение иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования / Н.Г.Сигал

// Иностранные языки в современном мире: актуальные проблемы обучения языкам для профессиональных и специальных целей: сборник статей VI международной научно-практической конференции; науч. ред. Т.К. Иванова, Ф.Л. Ратнер. — Казань: Центр инновационных технологий, 2013. — С.380-386 (0,4 п.л.).

9. Сигал, Н.Г. Инклюзивное образование в России / Н.Г.Сигал // Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: материалы Второй международной научно-практической конференции, Казань, 20-21 марта 2014 г. — Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. — С. 36-39 (0,3 п.л.).

10. Сигал, Н.Г. Проблема профессиональной подготовки педагогов инклюзивного образования за рубежом / Н.Г.Сигал // Современные концепции и технологии гарантированного качества высшего образования: сборник статей участников Международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2014 г.; под науч. ред. В.И. Андреева. — Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2014. — С.228-232 (0,3 п.л.).

11. Сигал, Н.Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт / Н.Г.Сигал // Вопросы педагогики и психологии: теория и практика. сборник материалов международной научной конференции, Москва, 26-28 июня 2014 г. [Электронный ресурс] / под ред. проф. В.И. Писаренко. — Киров: МЦНИП, 2014. — С.73-78. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) (0,4 п.л.).

12. Сигал, Н.Г. Развитие идеи инклюзии в Германии / Н.Г. Сигал, Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова // Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования. Выпуск 2. Сборник научных трудов II международной научно-практической конференции. — Самара: ООО «Ареал», 2015. — С.80-82 (0,2 п.л./ 0,1 п.л.).

13. Сигал, Н.Г. Профессиональное сотрудничество как стратегия реализации инклюзивного образования / Н.Г.Сигал // Иностранные языки в современном мире: состояние и тенденции развития системы оценивания в образовании: сб.науч.статей участников VIII международной научно-практической конференции, Казань, 24 июня, 2015 г. — Казань: Центр инновационных технологий, 2015. — С. 239-243 (0,3 п.л.).